

ATIVIDADES DE VIDA AUTÔNOMA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL – PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS¹

DAILY LIVING ACTIVITIES IN FULL-TIME SCHOOLS: STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT— EDUCATIONAL PERSPECTIVES

Maria Terêsa Rocha TRINANES²
Sônia Maria Chadi de Paula ARRUDA³

RESUMO: este estudo trata sobre percepções de professores e de alunos com deficiência visual (DV) na Escola de Tempo Integral (ETI) do Estado de São Paulo, e as atividades de vida autônoma (AVA) contextualizadas na inclusão educacional. Estes alunos requererem atenção às suas necessidades educacionais especiais (NEE) para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades autônomas em sua escolarização. Objetivou-se conhecer as percepções dos professores para com a sua ação docente e à prática das AVA na ETI pelo aluno com DV. Realizaram-se 12 entrevistas com professores do ensino comum. A análise de conteúdo identificou atendimento às suas NEE; as experiências inclusivas dos professores da ETI. Os dados coletados refletiram os processos das ações pedagógicas inclusivas, sobre o atendimento educacional especializado e a formação integral do aluno com DV. Evidenciou-se o desenvolvimento das AVA como fonte de saberes; o despreparo docente em relação às especificidades desse aluno; e, a educação especial desvinculada do ensino comum. Conclui-se ser necessário redimensionar o ensino comum e a prática das AVA, para que não sejam objetos de resistência dos envolvidos, e para que, estas, qualifiquem este ensino e favoreçam a escolarização e o protagonismo dos alunos com DV na ETI.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Escola de Tempo Integral. Atividades de Vida Diária.

ABSTRACT: This study addresses perspectives of teachers and students with visual impairments (VI) at the Full-time School (ETI) in the State of São Paulo (Brazil) regarding daily living activities (DLA) within the context of educational inclusion. These students require attention to their special educational needs in order to acquire knowledge and to develop competencies and autonomous abilities in their schooling process. The aim of the study was to understand teacher perceptions regarding DLA practice at ETI for students with VI. Twelve semi-structured interviews with regular school teachers were carried out. Content analysis revealed that the special educational needs were being met and that ETI provided for inclusive experiences for teachers. The data that was collected revealed the processes of inclusive pedagogical practices related to specialized educational services and the broad preparation of students with VI. The study showed that DLA can be a source of understanding, that teachers are often unprepared regarding the specific needs of these students; and special education is disconnected from regular teaching. In conclusion, regular teaching requires adjustments in teaching and practicing DLA so that such activities not be the focus of resistance for those involved, contributing to improving teaching and enabling schooling and empowerment of students with VI at ETI.

KEYWORDS: Special Education. Full-Time School. Daily Living Activities.

1 INTRODUÇÃO

Ao conhecer o percurso histórico da pessoa com deficiência e sua imagem social, como sujeito de direitos e deveres, podemos constatar que não permanece mais enclausurada em sua residência, instituições, asilos ou qualquer outro lugar possível que não possa ser vista ou encontrada. A sociedade fez avanços institucionalizando a inclusão escolar, “[...] legitimando o espaço acadêmico

¹ Este artigo constitui um recorte da dissertação de Mestrado em Educação intitulada “Nós Sem Nós: alunos com deficiência visual na Escola de Tempo Integral”, financiada pela agência de fomento CAPES

² Faculdades Integradas Maria Imaculada, Curso Pedagogia, Mogi-Guaçu, São Paulo, Brasil. mariateresa_rt@hotmail.com

³ Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. sonia.arruda@terra.com.br

constitutivo de valor, identidades, valores, interações com significados partilhados, com relações intersubjetivas, atitudes, comportamentos, [...]” (MARTINS, 2008, p.107).

Hoje, podemos encontrar pessoas com diferentes tipos de deficiências, em todos os lugares, incluindo os espaços escolares, validados como locais nos quais ocorrem processos de ensino e aprendizagem a todos que nele se inserem de forma igualitária. É nesse espaço que vamos nos ater neste estudo⁴.

A escola plural, que se propõe a ser acolhedora às diferenças, tem em vista a construção de indivíduos que conhecem e usufruem seus direitos de cidadania. Nesse sentido, adentramos no sistema educacional atual do Ensino Fundamental, organizado em nove anos, nas perspectivas educacionais inclusivas da pessoa com deficiência visual (DV), inserida na Escola de Tempo Integral (ETI) do Estado de São Paulo (Brasil).

A participação de alunos com DV na ETI exige atenção à aquisição de conhecimentos e às suas necessidades funcionais e, de forma a favorecer o desenvolvimento não somente acadêmico, mas também de habilidades autônomas e independentes, aspecto relevante em sua escolarização.

Para este estudo, apoiamo-nos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007); e na Resolução SE 2, de 18-1-2013 (BRASIL, 2013), que “[...] dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental e o funcionamento da ETI” no Brasil.

ETI é uma *nova* estrutura escolar do Ensino Fundamental advinda do Programa Mais Educação (BRASIL, 2005; SÃO PAULO, 2006), que “[...] amplia o tempo e o espaço educativo dos alunos da rede pública estadual”. Foi concebida em espaço-tempo legal e de direito de formação de todos os seus alunos de forma efetiva e democrática que reconhece as diferenças consagrando o paradigma da inclusão, assegurando a emancipação de *todos*.

Não podemos ver a escola sem olhar para os princípios que garantem os direitos humanos para a educação inclusiva no Brasil, contemplados na Legislação Nacional e nos documentos internacionais. Assim, a ETI, a partir de 2013, confirma sua real função social e a efetividade de suas ações pedagógicas inclusivas fundamentadas na pedagogia histórico-crítica que promove o aluno a protagonista de seu tempo e o eleve a “um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima” (GOFFMAN, 1988, p.16).

Compromissada com a Legislação Nacional e com os documentos internacionais, a ETI passa, em 2013, por uma reformulação curricular trazendo a possibilidade de uma integração maior dos conhecimentos que se “diversifica da matriz curricular, a fim de superar a fragmentação dos diversos campos dos saberes, de forma a possibilitar ao aluno a conquista de uma visão mais abrangente do conhecimento e mais atrativa” (BRASIL, 2013).

Apoiados no Censo Escolar 2012 (BRASIL, 2012), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) possibilitam a frequência

⁴Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia realizado pela Universidade do Minho (Portugal) e pela Universidade da Corunha (Espanha) – Realizado de 11 a 13 de Setembro de 2013.

plena desse aluno na ETI. Trata-se de serviço que abre caminhos para a permanência do aluno com deficiência nessa escola, que conta com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio e suporte especializado à equipe escolar para melhor atender às necessidades educacionais específicas do aluno com DV, conforme consta na Circular nº 324/2012 – GDRE/DERMGM.

A construção da inclusão dos alunos com DV na ETI envolve processos pedagógicos especializados que visam favorecer a ele a autonomia e independência desse aluno, nos diferentes espaços e tempos escolares, uma vez que passará o dia todo na escola. Ou seja, este aluno deverá não só de apreender os conhecimentos curriculares, como também precisará realizar suas atividades de vida autônoma (AVA) no ambiente escolar como: alimentar-se, vestir-se, cuidar de sua higiene pessoal (escovar dentes, lavar mãos, desenvolver referenciais para orientação e mobilidade independente ou com guia vidente,...). As AVA estão integradas com as atividades de orientação e mobilidade (OM), o que permite aos alunos com deficiência visual locomoverem-se de um espaço para outro, reconhecerem obstáculos, o que facilitam agirem com maior independência (ARRUDA, 2008a)

Arruda e Montilha (2007, p.123) argumentaram que as AVA constituem-se atividades do cotidiano que fazem parte de processos de ensino/aprendizagem de pessoas com deficiência visual, “[...] acarretando percepções de competência em função da independência, autonomia, bem-estar, até a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes” (ARRUDA, 2008a, p.156).

Entende-se, portanto que as AVA passam a ser o eixo do atendimento às necessidades dos alunos com e sem deficiência, entendendo-se que todos os indivíduos podem e devem apropriar-se do saber, do saber fazer e do saber pensar. Carvalho (2007, p.45) sintetiza que: “[...] a educação especial, como modalidade de ensino, deixa de ser entendida como uma educação diferente para alunos diferentes, e se converte num conjunto de meios pessoais e materiais colocados à disposição do sistema educativo”, para que possa responder satisfatoriamente às necessidades particulares de todos os alunos. Amplia-se, dessa forma, a “[...] concepção e a compreensão do meio em que vivem, motivando-os para as aprendizagens, as interações e ao aprimoramento de desempenhos” (ARRUDA, 2008a, p.156).

Considerando a ETI e os alunos com deficiência visual, este estudo buscou conhecer as percepções dos educadores frente à ação docente de alunos com DV e a prática das AVA na ETI, sob perspectivas da educação inclusiva.

2 MÉTODO

Como conduta metodológica foi utilizada a abordagem qualitativa descritiva, o que permitiu analisar e refletir sobre as entrevistas realizadas em uma ETI do Estado de São Paulo. Foram realizadas 14 entrevistas semiestruturadas, com os educadores do ensino regular.

A coleta de dados foi autorizada pelos participantes, com a assinatura de consentimento livre/esclarecido (Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCC, protocolo 776/08) e respeitadas as regras do anonimato.

Os dados foram transcritos e analisados, mediante análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), o que permitiu observar aspectos interferentes na qualidade do atendimento aos alunos com DV na ETI em estudo.

A análise do conteúdo das entrevistas com os educadores da ETI pesquisada, sob o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, permitiu que organizássemos os dados para verificar como os entrevistados percebiam-se como atores de processos inclusivos na ETI; suas percepções sobre educação inclusiva e o AEE, e a ação docente na prática das AVA na ETI e o atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE) do aluno com deficiência visual; suas percepções sobre educação inclusiva e o AEE, e a ação docente na prática das AVA na ETI. Bardin (2010, p.48) ressalta que “[...] os conteúdos e expressão desse conteúdo, permite que possamos inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”. Ou seja, os contributos dos participantes da pesquisa apontaram as perspectivas de aprendizagem do aluno com DV inserido na ETI.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados refletiram percepções dos educadores do ensino regular sobre as ações pedagógicas inclusivas e a formação integral do aluno com deficiência visual. Ao compararmos os conteúdos das entrevistas pudemos verificar percepções dos entrevistados no âmbito das AVA. Bardin (2010) afirma que “a análise da fala de quem emite opinião e a situação na qual este se encontra possibilita inferir conhecimentos sobre a problemática estudada”. Dentre os 14 entrevistados, quatro receberam formação em educação inclusiva, como disciplina na graduação; 10 entrevistados afirmaram que não receberam formação alguma sobre a mesma, sendo que, dentre estes, cinco entrevistados receberam ou buscaram orientação junto ao professor especializado e os outros cinco não receberam orientação especializada para uma docência mais efetiva ao aluno com deficiência visual. Outros dados revelaram que oito docentes atuavam a mais de 10 anos no magistério; nove eram de caráter efetivo do Estado e cinco foram admitidos por contrato, todos os professores não especializados.

Apesar de políticas governamentais (BRASIL, 2007, 2011) concernentes à educação inclusiva tratarem sobre a formação de professores para atender as proposta da educação inclusiva, encontramos ainda falta de conhecimentos especializados e de engajamento filosófico e político para atenderem as diretrizes desse ainda novo paradigma que é a inclusão de alunos com deficiência na escola, principalmente na Escola de Tempo Integral.

Foi possível constatar a ausência de momentos de reflexão da equipe escolar sobre sua prática pedagógica para atender à diversidade da sala de aula na ETI e transformá-la, pois se detectou um número significativo de profissionais de educação entrevistados com uma frágil concepção⁵ de educação inclusiva, como podemos observar na fala do entrevistado S13: “[...] *Não tem nada assim... direcionado ao aluno especial. O planejamento nosso é feito de uma forma direcionado só para alunos considerados normais*”. Verificamos que se o objeto percebido não tem

⁵ As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência visual em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p.36)

alicerce em sua realidade vivida, ele pode não percebê-lo. Assim, a percepção dos entrevistados quanto aos atendimentos às NEE dos educandos, na concepção de educação inclusiva, não corresponde às expectativas atuais de inclusão. Consideramos que, se o profissional da educação não se preocupar e não olhar para as necessidades específicas do aluno com deficiência, não irá contemplá-lo em sua ação educativa, deixando a Educação Especial, como Modalidade de Ensino, imperceptível, pouco comprometida com a produção do saber, com as idéias, conceitos, valores, hábitos, atitudes e habilidades, do aluno com DV, ou seja, com o “trabalho não-material” (FREITAS, 1995; LIBÂNEO, 1996).

Nesse sentido, as AVA, como complementar a formação do aluno com DV, deixa de ser contemplada na ETI pesquisada. Sabemos que a organização curricular da escola é fundamental para a formação dos alunos com e sem deficiência, que desejam ascender aos níveis mais altos de escolarização. Incluir no ensino regular, o aluno com DV, não é apenas possibilitar que este aluno aprenda Língua Portuguesa, História, Matemática, entre outros conteúdos, mas também, música, teatro, dança,... (MASINI, 2007, p.224) e, em nome da vida saudável, é também permitir as Atividades de Vida Autônoma sejam praticadas no ambiente escolar pelos alunos com deficiência visual. (ARRUDA, 2008a). Os saberes possibilitam a ampliação do repertório comunicacional pessoal e tecnológico do aluno, numa perspectiva educacional dialógica, provendo a sensação de pertencimento, autoconhecimento sobre seu corpo, suas concepções de espaço temporal, noções ambientais, criatividade para a solução de problemas, entre outros. Ainda, para Masini (2007), a pessoa com DV, ao “descobrir as inúmeras possibilidades do seu corpo, conscientiza-se de sua autonomia, liberdade e responsabilidade, aspectos importantes para melhor aproveitamento dos conhecimentos já adquiridos” e para o seu desenvolvimento educacional e pessoal.

Por meio destas aprendizagens o aluno poderá dinamizar sua consciência corporal, suas diferentes reações de acordo com os diferentes estímulos oriundos de sua vivência, autodidatismo e convivência escolar, como fator de desenvolvimento integral e de regulação nas relações sociais, políticas e protagonistas desse aluno na ETI. Nesse sentido, é fundamental oportunizar aos alunos com deficiência a participação plena e igualitária aos demais, de maneira que sejam impulsionados a participarem integralmente, não restritos aos preconceitos limitantes.

O aluno com DV, ao frequentar a ETI, tem também ampliado seu espaço-tempo escolar, que é de muita valia para o desenvolvimento de suas habilidades quanto às atividades promotoras de autonomia, garantindo seu desempenho e rendimento escolar, na construção de sua consciência como SER social participativo em sua comunidade. Saviani (2008, p.128) afirma que “o tempo é visto como aliado nas aprendizagens significativas. Para ele o tempo na escola está vinculado à maneira como o trabalho pedagógico é conduzido em seu interior” e, portanto deveria pensar-se na acessibilidade do espaço físico para ser usado pelos alunos da ETI para que avancem em sua formação integral.

Observamos que, para os educadores, há pouca consciência da ação das AVA na vida escolar de alunos com deficiência visual, como autonomia, aquisição de conhecimentos e habilidade, como verificado na fala do entrevistado S7: “[...] na hora do almoço são muitas crianças em volta para se alimentar e ele (aluno com DV) precisa dessas orientações. Porque senão,

no congestionamento de crianças ele pode estar sendo machucado [...] eu senti que eu deveria estar orientando ele quanto ao perigo de colocar o pé naqueles buraquinhos... [grade no piso]...”.

A dinâmica pedagógica que vem sendo apregoada e desenvolvida na ETI, mostrou, na pesquisa realizada por Triñanes (2009), que o profissional da educação precisa atender certas urgências de seu cotidiano educativo, para minimizar o distanciamento de sua responsabilidade docente para com o trato da diversidade da sala de aula comum. Esta atitude vem reforçar a diferença que inferioriza o aluno com deficiência e nega a mediação do profissional da educação como um ato de igualdade referente ao seu direito de ensino e aprendizagem. Laplane e Batista (2008, p.215) afirmaram que “as características do funcionamento educacional fazem com que muitas vezes a dinâmica escolar interponha barreiras entre a criança com DV e o conhecimento”. A estrutura escolar que agrupa muitos alunos na mesma classe e privilegia aqueles com bom desempenho acadêmico, dificulta a personalização do ensino e o atendimento dos que apresentam necessidades especiais. Esta postura profissional confirma-se no relato do sujeito S1: “*Eu acho que nas aulas das oficinas como Hora da Leitura e Produção de Texto, seriam para ensinar o Braille, porque não adianta ele ficar na sala comum sem o livro Braille [...] não vai participar ativamente daquilo. Então nessas aulas o aluno deve ser levado para a sala de recursos, e aí estar trabalhando, fazendo atividades,... Seria muito mais produtivo*”.

A ideia de conciliar o aluno com DV e a proposta educativa da ETI, conforme foi verificado nesta pesquisa, nas entrevistas de S1, S7 está na medida de julgamento de valor sobre a produtividade da vida escolar do aluno com DV. Esta produtividade estaria relacionada ao uso dos recursos adaptativos e nas suas habilidades de atividades autônomas, que poderão dar conta quanto às questões da materialidade do conhecimento do universo docente, tão enraizado acadêmica e culturalmente. Podemos ver ainda na fala do sujeito S1, a consciência pré-concebida dos profissionais da educação sobre o desempenho de alunos com DV frente aos conteúdos escolares que visam resultados e não a processos inclusivos de construção de conhecimentos, pois o aluno com deficiência pode se utilizar de outros meios didáticos para a sua aprendizagem no ensino regular. Constatam-se, assim, insensibilidades docentes e indiferença às especificidades desses alunos. Ao desfocar a aprendizagem da pessoa com deficiência, focalizamos o sujeito íntegro, oportunizando-se o resgate de ser igual, erradicando o muro que biparte a ETI e que deixa alunos sem deficiência de um lado e alunos com deficiência de outro. Este caráter bipartido da ETI precisa ser evitado. Arruda (2008b, p.119), em seus estudos, afirma que “a pessoa com DV participa do cotidiano conforme sua história de vida, construída em função de suas próprias características e de múltiplas condições do meio ambiente”.

Está nítida a percepção de que, nessa prática docente indiferente, o aluno com deficiência deve ir para a sala de recursos, em caráter salvacionista, com o papel de substituir a sala de aula do ensino regular. Este encaminhamento, que o secundariza, traz como foco o ato de ler e o ato de escrever; revelando o desconhecimento de que se pode dispor de ledor, audiolivros ou até mesmo de um colega colaborador. Desvela a ausência de informação quanto ao AEE e suas atribuições de ação educativa inclusiva, na proposta de corroborar para a transformação desse olhar docente, que prioriza não só o desenvolvimento integral do aluno com necessidades educacionais específicas na escola comum, mas também qualifica as suas habilidades quanto as suas atividades de vida autônoma e independente. Laplane e Batista (2008), afirmam que “é necessário desenvolver estratégias de caráter geral que facilitem o trabalho escolar e derrubem

barreiras de comunicação e acesso ao conhecimento”, estimulando, assim, as competências promotoras de escolarização justa e igualitária.

Compreendemos que todo ser humano é suscetível a contextos e crenças de seu meio sócio-histórico-cultural. Suas ações e atitudes frente aos acontecimentos do cotidiano serão reflexos de seus saberes, de sua autonomia para fazer escolhas e independência para construir seu protagonismo. É na escolarização que, paulatinamente, vão se marcando seus ideais pessoais e profissionais. Frente às diferenças, os profissionais da educação, a todo instante precisam se rever em suas ações educativas, para que não sejam reforçadoras de estigmas ou de subestimação para com o aluno com DV. Para Bruno (2008, p. 64), o grande desafio que se impõe à educação inclusiva é o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das NEE, das diferenças culturais, dos códigos lingüísticos e da experiência social.

Verificamos que há um impasse para o reconhecimento da necessidade de mudança da prática pedagógica na diversidade. Queremos entender que se trata de uma mudança que transforma a práxis educativa convencional em ações pedagógicas inclusivas compartilhadas e criadas, dialogicamente, entre os profissionais da educação do ensino regular e o professor do AEE, para que, juntos, possam intervir na formação emancipatória desse aluno, erradicando o caráter ausente da Educação Especial como modalidade de ensino. Segundo Mendes (2008, p.114), a ideia de colaboração pode ser considerada a chave de efetivação do movimento de inclusão.

Para tanto, como suporte pedagógico especializado aos alunos com deficiência matriculados na ETI, o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) vem apoiar o AEE, compartilhando competências e contribuindo para a concretização dos processos de educação inclusiva no ensino regular. Em caráter complementar, as necessidades educacionais específicas desses alunos são trabalhadas em nome de seu desenvolvimento integral e do “aumento de sua percepção de auto-eficácia” (ARRUDA, 2008a).

Ao se disponibilizar o AEE em cooperação mútua com o ensino regular, favorecem-se as ações referentes às AVA no ambiente escolar. Este fato aponta para caminhos possíveis de transformação da realidade escolar, e, conseqüentemente, redimensionando o ensino e a prática educacional, como objetos de autonomia e emancipação para o aluno com DV de forma íntegra.

Neste pensar, “os processos educativos devem apontar para a transdisciplinaridade” (AMIRALIAN, 2009, p.63) ampliando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola do aluno com DV. Assim, a ETI precisa reorganizar-se, apropriar-se de conhecimento técnico especializado, evidenciando a fusão entre a educação comum e a educação especial em nome do desenvolvimento integral desse aluno.

Ressaltamos que a concepção das AVA, como fonte de saberes que podem ser adquiridos na prática de atividades triviais como estudar, lavar as mãos, vestir uma camiseta, descascar uma fruta, favorece ações inclusivas nas quais cada aluno aprende a fazer conforme suas possibilidades e facilidades. Na aquisição de habilidades para o desempenho das AVA e na sua prática, o conhecimento físico, por exemplo, como forma, textura, tamanho, cor, pode ser construído quando a criança age sobre os objetos (ARRUDA, 2010).

Todos fazem e constroem conhecimentos e habilidades ao realizar tais atividades. Destacamos, conforme Kamii e Devries (1986), por exemplo, a construção de conhecimentos no aspecto cognitivo, incluindo o conhecimento físico (textura, consistência, som, odor, sabor, temperatura e peso), o conhecimento lógico-matemático (noções de conservação das quantidades, classificação, seriação, espaço, tempo...), o conhecimento social (moradia, escola, instituições, as pessoas, família...). As ações do cotidiano são indispensáveis para o desenvolvimento do aluno com ou sem deficiência (ARRUDA, 2010). Verificou-se que essa concepção não consta do cotidiano dos profissionais da educação da escola pesquisada, o que desqualifica a própria educação inclusiva, que tem a preocupação para com as necessidades educacionais específicas de cada educando. Gasparetto e Ferroni (2012, p.304) pontuam que os profissionais que atuam na educação, habilitação e reabilitação de escolares com baixa visão [e também com cegueira] necessitam conhecer esta população, suas necessidades e possibilidades, uma vez que quanto maior o conhecimento, melhor será o atendimento, o desenvolvimento, a construção de conhecimentos, a transformação em novos saberes e a inclusão social.

As características que envolvem o ensino regular e a educação especial como modalidade de ensino, nas suas diferentes formas de interpenetrarem-se no dia a dia da escola, vêm revelar a necessidade de reorganização da práxis escolar, na construção de sua identidade⁶ e de sua qualificação social, favorecendo de fato o protagonismo do aluno com DV, de forma responsável e emancipatória.

4 CONCLUSÕES

Ao se implantar o paradigma da inclusão, a educação avançou em seus processos inclusivos para com o aluno com DV devolvendo, ao mesmo, integridade humana, com chances comungadas com as realizações pessoais e profissionais, em uma perspectiva de construção da autonomia e independência emancipatória.

Será preciso olhar com otimismo para dentro da ETI, em atitude reflexiva e crítica na busca de desenvolver ações pedagógicas inclusivas de apropriação do conhecimento do aluno em sua singularidade para que sua deficiência não seja o esconderijo da escola, conforme afirma Triñanes (2009, p.110) em seus estudos.

O ensino regular, a ETI, ao utilizar-se da educação especial como modalidade de ensino, concretizará de forma atitudinal a permanência do aluno com DV na ETI sem o prejuízo do acesso aos conteúdos curriculares, redimensionando o ensino nessa escola.

Queremos acreditar na proposta educacional da ETI, da atenção de todos os alunos, política e socialmente, envolvidos legitimando os ajustes coerentes em sua fundamentação para a ação educativa inclusiva. Seu cotidiano escolar requer uma redefinição de seus princípios educacionais formativos para atender às diferenças que acolhe, em conformidade com as expectativas da comunidade que atende. Segundo Freire (1996, p. 59), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

⁶ Identidade é o conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas e excludentes. (SAWAIA, 2007, p.124)

Assim, faz-se necessário analisar pela equipe escolar: a maneira como poderão ocorrer orientações pedagógicas especializadas para o profissional da educação do ensino regular da ETI em relação às AVA garantindo, ao aluno com DV: uma vida escolar saudável e de qualidade que o dignifique; práticas docentes inclusivas que viabilizem o acesso não só aos conteúdos curriculares, mas também aos conteúdos da cultura, de vida autônoma e independente para o acesso à escolarização plena; e valia das ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas no coletivo escolar que permitam processos interativos, dialógicos, expressivos que passem a interagir mais efetivamente no meio em que vive com finalidade, sentido e valor (MASINI, 2007, p.227). A formação profissional para a educação inclusiva deve ser contínua, a fim de investir em melhor qualidade de vida aos professores, alunos e familiares, sob a perspectiva de uma escola que investe em uma educação integral e de qualidade.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.L.T.M. *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. 1.ed. São Paulo: Vetor, 2009.

ARRUDA, S.M.C.P.; MONTILHA, R.C.L. Habilitação e reabilitação de adultos e idosos com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1.ed. São Paulo: Vetor, 2007. p.113-128.

_____. Auto-eficácia nas atividades de vida diária e as influências na qualidade de vida de estudantes com deficiência visual. In: SOUZA, O.S.H. (Org.). *Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*. Canoas: ULBRA, 2008a. p.153-169.

_____. Acessibilidade no cotidiano de pessoas com deficiência visual. *Revista@ambienteeducação*, São Paulo, v.1, n.2, p.113-121. 2008b. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/2_incluso.html> Acesso em: 22 out. 2011.

_____. Atividades de vida diária e deficiência visual. In: SAMPAIO, M.W. et al. (Org.). *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica; Guanabara Koogan, 2010. p. 467-477.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. *Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005*, que dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. São Paulo: MEC, 2005.

_____. MEC. *Portaria nº 948/2007 – Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. SE. *Decreto nº 7611, de 17-11-2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. *Censo Escolar de 2012*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira vinculada ao Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/INEP, 2012, p. 125-131. In: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. SE. *Resolução SE nº 2, de 18-1-2013*. Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Brasília, DF: MEC, 2013.

- BRUNO, M.M.G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v.1, n.2, p.56-67, 2008.
- CARVALHO, R.E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA. 2007.
- FERRONI, M.C.C.; GASPARETTO, M.E.R.F. Escolares com baixa visão: percepção Sobre as dificuldades visuais, opinião Sobre as relações com comunidade escolar E o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.2, p. 301-318, 2012.
- FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. *O conhecimento físico na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LAPLANE, A.L.F.; BATISTA, C.G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.28, n.75, p.209-22, 2008.
- LIBÂNEO, F.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1996.
- MARTINS, L.A.R. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: PIRES, J.; PIRES, G.N.L.; MELO, F.R.L.V. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.78-94.
- MASINI, E.F.S. *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007.
- MENDES, E.G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; INNOCENTINI, M.C.P. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p.92-122.
- MONTEIRO, A.P.H.; MANZINI, E.J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.1, p.35-52, 2008.
- SÃO PAULO. CENP/SEESP. *Escola de tempo integral: construção de uma proposta de ciclos I e II*. São Paulo: INEP/MEC, 2006.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TRIÑANES, M.T.R. *Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral*, 2009, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

Recebido em: 21/04/2014

Reformulado em: 17/12/2014

Aprovado em: 18/12/2014